

Loose, Gert

## Interkultureller Vergleich über Beziehungen von Schulleistung und familialer Sozialisation - Die IEA-Studien

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 327-341. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 13)*



Quellenangabe/ Reference:

Loose, Gert: Interkultureller Vergleich über Beziehungen von Schulleistung und familialer Sozialisation - Die IEA-Studien - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 327-341* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232142 - DOI: 10.25656/01:23214

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232142>

<https://doi.org/10.25656/01:23214>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

**Zeitschrift für Pädagogik**

13. Beiheft

# **Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern**

Bericht über den 5. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 29.-31. 3. 1976 in der Gesamthochschule in Duisburg

Im Auftrage des Vorstandes  
herausgegeben von Herwig Blankertz

**Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977**

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Interaktion und Organisation in pädagogischen  
Feldern** : Bericht über d. 5. Kongress d. Dt.  
Ges. für Erziehungswiss. vom 29. - 31. 3. 1976  
in d. Gesamthochsch. in Duisburg / im Auftr.  
d. Vorstandes hrsg. von Herwig Blankertz. -  
Weinheim, Basel : Beltz, 1977.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 13)

ISBN 3-407-41113-8

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41113 8

# Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ	
Vorwort. . . . .	5

## *A. Abhandlungen*

WOLFGANG KLAFKI	
Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern – Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie . . . . .	11
KLAUS MOLLENHAUER	
Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. . . . .	39
THEODOR SCHULZE	
Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? . . . . .	57

## *B. Berichte der Arbeitsgruppen*

THOMAS HANISCH	
Schulorganisation und Curriculumreform – Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II am Beispiel des Schulversuchs Kollegstufe NW . . . . .	89
LUDWIG HUBER/HARTMUT HENTSCHEL	
Projektstudium und Hochschulorganisation . . . . .	101
GÜNTER KOLB	
Mediendidaktik und Medienforschung in wissenschaftstheoretischer Sicht . . . . .	117
DORIS KNAB/ULRICH KRÖLL	
Partizipation im Bildungswesen zwischen programmatischem Anspruch und Realisierungsproblemen . . . . .	123
WALTER HORNSTEIN	
Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung – Theoretische Ansätze und Planungen . . . . .	133

LINE KOSSOLAPOW	
Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenz im vorschulischen Bereich . . . . .	157
HEINRICH DAUBER/LUDWIG LIEGLE/RITA SÜSSMUTH	
Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle . . . . .	173
DIETER BAACKE	
Erfahrungen und Probleme mit Projekten im Bereich der Gemeinwesenarbeit . . .	181
HEINZ BACH/HANS THIERSCH	
Die soziale Karriere verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher – Probleme der Kooperation zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik . . . . .	195
WALTER DÜRR/MICHAEL EHRKE	
Zur theoretischen und praktischen Relevanz empirischer Bildungsforschung . . . .	219
CHRISTIAN MARZAHN	
Lernprozesse und Kommunikationsstrukturen in selbstverwalteten Jugendzentren .	235
KARL-HEINZ SAHMEL/DIETER JUNGK	
Jugendliche ohne Ausbildungschancen als berufspädagogisches Problem . . . . .	251
WILHELM MADER/HELLA KÜHNEL	
Adressatenbezug in der Erwachsenenbildung . . . . .	261
RUDOLF KÜNZLI/KARL FREY	
Fachdisziplinen in der Bildung – Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaft? . . . . .	273
CHRISTA CREMER/WOLF R. KLEHM	
Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation . . . . .	281
ULLRICH BOEHM/MICHAEL SCHABLOW	
Schulkritik als Kapitalismuskritik . . . . .	295
ULRICH HERRMANN/GERD FRIEDERICH	
Qualifikationskrise und Schulreform – Berechtigungswesen, Überfüllungsdiskussion und Lehrerschwemme. Aktuelle bildungspolitische Probleme in historischer Perspektive . . . . .	309
GERT LOOSE	
Interkultureller Vergleich über Beziehungen von Schulleistung und familialer Sozialisation – Die IEA-Studien . . . . .	327
RAINER KLEFFMANN	
Fortschreitende Erziehungswissenschaft und mißlingende Interaktion . . . . .	343

## Interkultureller Vergleich über Beziehungen von Schulleistung und familialer Sozialisation: Die IEA-Studien\*

### Vorbemerkung

Die Beiträge des Arbeitsgruppenleiters (SCHLEICHER) und der Referenten (THOMAS, POSTLETHWAITE und JÜTTNER) sind in Abstimmung mit dem Diskussionsverlauf strukturell überarbeitet worden. Zusätzliche Tabellen sollen der Veranschaulichung der Ergebnisse und dem Hinweis auf Möglichkeiten ihrer Nutzung dienen. Ergänzende Ausführungen sind – wenn nicht anders gekennzeichnet – dem Aufsatz (SEIBEL 1976a) entnommen. Eine ausführliche Bibliographie der Literatur zu den Studien der INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT (IEA) findet sich im Juniheft 1974 der „Comparative Education Review“.

### Schulleistung im internationalen Vergleich

K. SCHLEICHER wies in seiner Einführung darauf hin, daß die IEA 1970 bis 1973 in einer Großuntersuchung von hierzulande nicht dagewesenem Aufwand in insgesamt 21 Ländern – darunter auch der Bundesrepublik – vergleichende Messungen zur Schulleistung durchgeführt hat. Dabei sollte vor allem die Beziehung zwischen sozialen, wirtschaftlichen und pädagogischen ‚Input‘-Faktoren und dem ‚Output‘ an Schulleistung untersucht werden.

Die Ergebnisse der Studien wollen dem *Defizit an adäquaten empirischen Befunden* für pädagogische und bildungspolitische Entscheidungsprozesse *entgegentreten*:

Auf allen Ebenen in einem Erziehungssystem, vom Lehrer im Klassenraum, über die Schulverwaltung bis hin zum Bildungspolitiker müssen kontinuierlich Entscheidungen getroffen werden und zwar meistens auf Grundlage sehr geringer faktischer Information. Der Lehrer z. B. muß Entscheidungen über den Umfang der Hausarbeit, die Verwendung von Unterrichtsmethoden und -materialien treffen. Die Schulverwaltung entscheidet über eine angemessene Verwendung von Ressourcen, wie z. B. Unterrichtspersonal, verfügbaren Raum und Lernmaterialien. Der Bildungspolitiker wiederum steht vor Problemen, die vom Schuleintrittsalter über die Ausdehnung der Schulpflicht bis zu Veränderungen der Schulstruktur auf einer bestimmten Ebene reichen. ... Durch Survey-Forschung multinational belegte Aussagen können (hier) helfen, Informationen zu liefern ... (POSTLETHWAITE 1974, S. 157).

Der langfristige Vorlauf der IEA-Untersuchungen zeugt vom Erfahrungsschatz wie auch von den Größendimensionen der Studien. Bereits 1959 wurde eine erste Voruntersuchung zum Mathematikunterricht in 12 Ländern durchgeführt und 1964 in verbesserter Form mit 133.000 Schülern und 13.500 Lehrern in 5.450 Schulen wiederholt. Die theoretischen Vorarbeiten für die nächste Untersuchung – dem sogenannten Sechs-Fächer-Survey

---

\* Arbeitsgruppenleiter: KLAUS SCHLEICHER

Protokollant: GERT LOOSE

Referenten: EGON JÜTTNER, N. T. POSTLETHWAITE und HELGA THOMAS

(Naturwissenschaften, Leseverständnis, Literatur, Englisch als Fremdsprache, Französisch als Fremdsprache und Sozialkunde) – erfolgten dann von 1966 bis 1969 und die anschließende praktische Durchführung verteilte sich auf die Jahre 1970 bis 1973 (HUSÉN 1974, S. 407).

Die Rezeption der IEA-Ergebnisse erfolgte mit unterschiedlicher Intensität. So hat ungeachtet der Beteiligung auch sozialistischer Länder an den IEA-Untersuchungen in der DDR und der UdSSR eine Diskussion der Evaluationsergebnisse überhaupt nicht stattgefunden (E. EICHBERG), während sie sich in der Bundesrepublik fast ausschließlich auf wissenschaftliche Fachkreise beschränkte (Beitrag von H. THOMAS). In Schweden (Beitrag von E. JÜTTNER) wie auch in England sind die Studien schließlich konstruktiv für die Durchführung von Reformen genutzt worden, und es wurden nationale Ergänzungsuntersuchungen initiiert.

Wenngleich *nationale Auseinandersetzungen* zum Teil *noch anstehen*, haben die IEA-Daten bereits einige *international bedeutsame Ergebnisse* u. a. zur Förderung von Hochbegabungen durch verschiedene Schultypen (SCHULTZE 1974, S. 27), zur kognitiven Lernleistung in Abhängigkeit von der Klassengröße (SCHULTZE 1974, S. 55) und vor allem zum *Einfluß des familialen Hintergrundes auf die Schulleistung* erbracht. Der zuletzt genannte Bereich steht hier im Mittelpunkt der Betrachtung (Beitrag von T. N. POSTLETHWAITE).

Nach den IEA-Daten erklären Variablen des familialen Hintergrundes insgesamt etwa zwei Drittel des Einflusses auf die Schulleistung gegenüber nur etwa ein Drittel der Beeinflussung durch schulische Variablen (NOONAN/WOLD 1976, S. 36).

*Quadierte multiple Korrelationen und Regressionskoeffizienten für implizite latente Variablen des familialen Hintergrundes und der Schule*

Variablen	R <sup>2</sup>	Regressionskoeffizienten
Familiärer Hintergrund	0,540	0,605
Schule	0,317	0,304

Falls nun familiäre Variablen tatsächlich einen entsprechend hohen Vorhersagewert für die Schulleistung haben (KIFER 1975, S. 52), ist einerseits der Familien- bzw. Elternbildung und andererseits den curricularen und schulorganisatorischen Reformbestrebungen je ein anderer Stellenwert beizumessen. Sollte dagegen aus der IEA-Untersuchungen eine Überbewertung des familialen Einflusses erfolgt sein (vgl. COLEMAN 1973), ist (ausgehend von inhaltlichen wie auch methodischen Gesichtspunkten) nach adäquateren Formen der Untersuchung zu fragen.

Überlegungen zu Möglichkeiten der Festlegung von Variablen des familialen Hintergrundes sollten dabei in eine allgemeine Auseinandersetzung mit den IEA-Studien eingebettet sein (Beitrag von H. THOMAS). Eine derartige Kritik ist z. B. von ROBINSON unter folgendem Aspekt geführt worden: „Die IEA-Studie ist das klassische Beispiel (Man sucht dort, 'wo es heller ist'; da man nur bei elektrischem Licht sieht, ist man dort blind, wo die Elektrizität – die Statistik – aussetzt.“ (ROBINSON 1971, S. 522).

Zum Aufbau der IEA Studien:

Zu den Grundzügen der IEA-Studien – an die sich Betrachtungen zum Einfluß der Variablen des familialen Hintergrundes anschlossen – erklärt T. N. POSTLETHWAITE, daß *Mathematik als erstes Fach* für die Untersuchungen gewählt wurde, weil sich hier die



besten Voraussetzungen für einen quantifizierenden Vergleich ergaben. Bei der Sechs-Fächer-Studie lagen dann bereits umfangreiche Erfahrungen mit der Festlegung von Variablen vor. Auch wurde die Auswahl der Stichproben gegenüber der Mathematikstudie geändert:

- Stichprobe I: 10jährige (weil bis zu diesem Alter im allgemeinen noch ein fester Klassenverband besteht),
- Stichprobe II: 14jährige (weil bis zu diesem Alter in den Teilnehmerländern der Studie allgemeine Schulpflicht besteht und erst danach verstärkt mit dem Problem der Schulabgänge zu rechnen ist),
- Stichprobe IV: Letztes Jahr Vollzeitbeschulung der Sekundarstufe,
- (Stichprobe III: Wahlmöglichkeit der Teilnehmerländer für eine Stichprobe – Schulabgangsklasse – zwischen II und IV).

Bei der Entscheidung für *Altersgruppen* ergab sich das Problem einer zum Teil erheblichen Verteilung auf die Klassenstufen. So fand man in Chile 14jährige insgesamt über zehn Klassenstufen verteilt. Der Kreis der teilnehmenden Länder erfuhr bei der Sechs-Fächer-Studie eine Ausweitung von 12 auf 21 Staaten, doch wurde auch bei dieser Studie in einigen Ländern nur eine begrenzte Anzahl von Untersuchungen durchgeführt (POSTLETHWAITE 1974, S. 162) (Siehe Tabelle).

Die dem Vorgehen in den einzelnen Fächern zugrundeliegende *Hypothesenbildung unterteilt sich in drei Hauptgebiete*: in Hypothesen zu Lerninhalten, zur Schule allgemein und zur sozialen Herkunft der Schüler. Expertenbefragungen hatten zur Identifizierung

Fächer und Stichproben der IEA-Studien (nach Land)

LAND	Natur- wissen- schaften			Lese- ver- ständnis			Literatur			Französisch als Fremd- sprache			Englisch als Fremd- sprache			Sozial- kunde		
	I	II	IV	I	II	IV	I	II	IV	I	II	IV	I	II	IV	I	II	IV
Australien		x	x															
Belgien (fläm.)	x	x	x	x	x	x	x	x					x	x				
Belgien (franz.)	x	x	x	x	x	x	x	x					x	x				
Chile	x	x	x	x	x	x	x	x					x					
England	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x							
BRD	x	x	x	x	x	x							x	x		x	x	x
Finnland	x	x	x	x	x	x	x	x					x	x		x	x	
Frankreich			x															
Ungarn	x	x	x	x	x	x							x					
Indien	x	x	x	x	x	x												
Iran	x	x	x	x	x	x	x	x									x	x
Irland																	x	x
Isreal				x	x	x							x	x		x	x	
Italien	x	x	x	x	x	x	x	x					x	x		x	x	
Japan		x	x															
Niederlande	x	x	x	x	x	x				x	x		x	x		x	x	x
Neuseeland		x	x		x	x	x	x		x	x					x	x	
Rumänien										x	x							
Schottland	x	x	x	x	x	x				x	x							
Schweden	x	x	x	x	x	x	x	x		x			x	x				x
Thailand	x	x	x										x	x				
USA	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x				x	x	

von ca. 2.000 Variablen geführt, deren Zahl dann aus zeitlichen, finanziellen und konzeptionellen Gründen je nach Fach auf ca. 250 bis 500 Variablen eingeschränkt wurde.

Der Einfluß des familialen Hintergrundes auf die Schulleistung:

Der unerwartet hohe Einfluß des Elternhauses auf den Schulerfolg hat zur Diskussion um die Anlage dieses Teils der Untersuchungen geführt. Insbesondere hat sich die Identifizierung familialer Variablen aufgrund unzureichender Forschungsvorhaben als schwierig erwiesen. Die IEA unterscheidet hier zwischen *Status-* und *Prozeßvariablen*.

„Status“-Variablen (wie Beruf des Vaters, Ausbildung des Vaters, Ausbildung der Mutter, Familiengröße und Anzahl der Bücher im Haus) sind Indikatoren für die familialen Voraussetzungen zur geistigen Entwicklung des Kindes. Sie bezeichnen also gewissermaßen die *vorgegebene*, bildungsrelevante „Qualität“ des familialen Hintergrundes, wobei höherer Status im allgemeinen mit höherer Schulleistung korreliert. Statusvariablen besitzen einen hohen Vorhersagewert für kognitive Schulleistung.

„Prozeß“-Variablen (Verhaltensvariablen) des familialen Hintergrundes bezeichnen *Aktivitäten* der Eltern, die direkt oder indirekt zur Anhebung der schulischen Leistung beitragen. Ihr Vorhersagewert bezieht sich vor allem auf affektive Leistungen. Als schwierig hat sich die Identifizierung von Variablen ergeben, die von Statusmerkmalen unabhängig sind. Die Prozeßvariablen können auf drei Dimensionen der familialen Sphäre zurückgeführt werden: auf die verbalen Anreize der familialen Umgebung, auf häusliche Aktivitäten, die auf die Forderungen und Erwartungen der Schule ausgerichtet sind und auf den allgemeinen kulturellen Hintergrund der Familie (KIFER 1975, S. 26).

#### *Prozeß-Variablen des familialen Hintergrundes*

Variablen	Verbale Umgebung	DIMENSION Unterstützung in schulisch- akademischen Aktivitäten	Kulturelle Umgebung
Hast Du eine bestimmte Zeit, in der Du Deine Hausaufgaben machst?		x	
Wie oft helfen Dir Deine Mutter oder Dein Vater bei den Hausaufgaben?		x	
Bestehen Deine Eltern zu Hause auf korrektem Sprachgebrauch?	x		
Korrigieren Deine Eltern die Rechtschreibung, wenn Du Ihnen etwas zeigst, was Du geschrieben hast?	x		
Wie oft verwendet man bei Dir zu Hause ein Lexikon?	x		
Halten Deine Eltern Dich in Deiner Freizeit zum Lesen an?			x
Wollen Deine Eltern etwas über Deine Arbeit in der Schule wissen, wenn Du nach Hause kommst?		x	
Wieviele Stunden hast Du letzte Woche zur Unterhaltung gelesen?			x
Wieviele Stunden hast Du letzte Woche für Deine Hausaufgaben (in allen Fächern) verwendet?		x	
Halten Deine Eltern Dich an, Museen zu besuchen?			x

Der Einfluß des Elternhauses auf den Schulerfolg differenziert sich sowohl nach *Unterrichtsfach* wie auch nach *Land*.

Ein Vergleich schulischer und familialer Einflußwerte läßt für die *Fremdsprachen* (Englisch und Französisch) und für *Naturwissenschaften* eine geringere Bedeutung des *familialen Hintergrundes* und eine stärkere Auswirkung der schulischen Lernvoraussetzungen erkennen als in den übrigen Fächern. Es könnte hier vermutet werden, daß diese drei Fächer mit ihren speziellen Lerninhalten eine geringere Verbindung zu den Aktivitäten des Elternhauses haben und deshalb mehr auf die schulische Vermittlung angewiesen sind. Andererseits wäre auch denkbar, daß z.B. Leseverständnis – mit einer geringeren Abhängigkeit von schulischen Variablen – in der Schule nicht weiter systematisch gelehrt wird, nachdem die Fertigkeit des Lesens erst einmal beherrscht wird.

*Mittlere Korrelation der Variablen des familialen Hintergrundes und der Schulleistung, ohne Dezimalstellen (THORNDIKE 1973, S. 14)*

	Leseverständnis			Naturwissenschaften		
	I	II	IV	I	II	IV
Beruf des Vaters	28	29	11	23	23	09
Ausbildung des Vaters	–	20	17	–	17	10
Ausbildung der Mutter	–	19	13	–	15	08
Anzahl der Bücher im Haus	25	27	13	23	21	09
Zeitschriften im Haus	–	14	08	–	06	07
Gebrauch von Lexika	11	10	06	09	09	–02
Familiengröße	–14	–14	–02	–12	–10	–02
Geschlecht des Schülers	02	02	05	–11	–20	–30
Eltern helfen bei den Hausaufgaben	–03	–08	–06	–06	–11	–07
Eltern korrigieren Rechtschreibung	06	02	–03	04	–01	–05
Eltern korrigieren Satzbau, Idiomatik, usw.	01	01	–02	00	00	–01
Eltern halten zum Lesen an	06	07	04	06	05	–06
Interesse der Eltern an der Schule	08	10	–01	07	05	–06
Eltern halten zum Museumsbesuch an	–	05	05	–	03	–04

Auf Problemstellungen des verschiedenartigen familialen Hintergrundes in Industrienationen und Entwicklungsländern wird später noch einzugehen sein. Signifikante Unterschiede im Hinblick auf die *nationalen Varianzen* dieses Bereiches ergibt jedoch bereits ein Vergleich zweier westeuropäischer Länder (POSTLETHWAITE 1975, S. 28):

*Prozentualer Anteil an der Varianz für ausgewählte Variablen in Schweden und Schottland (Stichprobe II, Naturwissenschaften)*

Variable	Schottland	Schweden
Familialer Hintergrund	80	8
Alter	1	–
Geschlecht	0	5
Art des Curriculum	2	28
Lernvoraussetzungen	3	16
Verschiedene	2	6
Insgesamt	89	63

Der extrem hohe Varianzanteil des familialen Hintergrundes bei der Schulleistung 14-jähriger Schotten in den Naturwissenschaften erklärt sich aus der ausgeprägten sozialen

Schichtung der schottischen Gesellschaft, die sich in den einzelnen Schuleinzugsbereichen widerspiegelt. Die Schulbereiche sind in sich homogen, weisen aber untereinander hohe soziale Verschiedenartigkeit auf. Der geringe Varianzanteil des familialen Hintergrundes in Schweden ist dagegen auf nur unbedeutende Unterschiede zwischen den einzelnen Schulbezirken zurückzuführen.

Insgesamt erfordert der hohe Einfluß des Elternhauses auf den Schulerfolg eine intensivere Auseinandersetzung mit diesem Bereich, nicht zuletzt, um Schule effektiver gestalten zu können. Dabei *bedarf es vor allem einer Präzisierung und Systematisierung der Variablen des familialen Hintergrundes*. So haben sich z. B. die Statusvariablen als sehr bedeutsam erwiesen, sie sind aber letztlich nur Indikatoren eines komplexen familialen Zusammenhanges. Ausgehend vom Status ist versucht worden, diese *Komplexität durch die Identifizierung von Prozeßvariablen zu erschließen*. Doch erweist sich dann die isolierte Betrachtung von Variablen als äußerst schwierig. Die empfehlenswerte Einrichtung eines ‚festen Platzes für die Verrichtung der Hausaufgaben‘ wirkt sich z. B. zugleich auf andere Variablen aus.

Die Rezeption der IEA-Studien in der Bundesrepublik:

Die IEA-Untersuchungen haben – abgesehen von einem Symposium am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung vom 22. bis 25. September 1975 und einigen wenigen Veröffentlichungen – kaum Eingang in die bundesdeutsche Diskussion gefunden. Wie H. THOMAS erläuterte, nahm die Bundesrepublik auch bereits bei der Durchführung der Mathematikstudie eine Sonderstellung ein. Statt der Gesamtheit der Länder haben nur Hessen und Schleswig-Holstein teilgenommen. Zudem wurde *auf das Prinzip der Zufallsstichprobe verzichtet*, nur Schulen, die vorher ihre Bereitschaft zur Mitarbeit erklärt hatten, wurden in die Untersuchung einbezogen (HIRZEL 1969, S. 331). Angesichts dieser Einschränkungen war eine Repräsentativität der Ergebnisse für die Bundesrepublik von vornherein nicht gegeben.

Die anschließende Sechs-Fächer-Studie der IEA wurde dann zwar in allen deutschen Ländern durchgeführt, doch fehlten u. a. Kenntnisse zur Administrierung der Tests, so daß auf bestimmte Schulen ausgewichen werden mußte. Außerdem wurden Vollzeit-Fachschulen nicht mit in die Untersuchung aufgenommen. Auch *verzichtete die Bundesrepublik bewußt auf eine in den Studien vorgesehene (zusätzliche) Differenzierung der Ergebnisse nach Ländern* und machte keinen Gebrauch von ‚National Options‘, die zur Messung länderspezifischer Eigenarten bestimmt waren.

Es ist zu vermuten, daß diese Zurückhaltung zum Teil auf die in der Bundesrepublik vertretene Meinung zurückzuführen ist, daß *Bildungsprozesse nicht meßbar sind*. Außerdem hat der weitgehende Verzicht auf empirische Erhebungen während der Zeit des Nationalsozialismus einen Erfahrungsrückstand bewirkt, der bis heute nicht aufgehoben ist. Zurückweisung der empirischen Vorgehensweise und Defizit eigener Erfahrung auf diesem Gebiet fallen hier also zusammen.

In Anbetracht ausstehender Reformen im Bildungswesen ist jedoch auch nicht auszuschließen, daß es auf bildungspolitischer Ebene Überlegungen gab, die mit den Erkenntnissen amerikanischer Untersuchungen zur ‚vergleichenden Werbung‘ umschrieben werden können:

Vergleichende Werbung hat den Effekt einer Antiwerbung. Die Markenidentifizierung wird nicht gefördert und es wird in unerwünschter Weise auf Mitbewerber aufmerksam gemacht. Zudem verringert sich die Glaubwürdigkeit, und schließlich wird der Verbraucher verwirrt.

## Die Rezeption der IEA-Studien in Schweden:

In Schweden ist – wie E. JÜTNER erklärte – im Hinblick auf die IEA-Studien eine *Integration von Bildungspolitik und vergleichender Bildungsforschung weitgehend gelungen*. Die IEA-Ergebnisse sind sowohl im Rahmen der staatlichen Komiteearbeit wie auch der Initiativen mit dem Bildungswesen befaßter Verbände zu einem festen Bestandteil bildungspolitischer Argumentation geworden. Teilweise in Zusammenarbeit mit der Zentralschulverwaltung, in deren Auftrag auch die 1967 erschienene Mathematikstudie weitergeführt wird, sind nationale Folgeuntersuchungen zu den IEA-Studien durchgeführt worden. Außerdem bereitet die Zentralschulverwaltung für das Jahr 1976 zu den IEA-Untersuchungen eine Pressekonferenz am 8./9. Juni und ein Symposium vom 22. bis 24. September vor.

Die schwedischen Tageszeitungen haben vor allem im Anschluß an die am 24. Mai 1973 anläßlich der Veröffentlichung von drei IEA-Studien (COMBER/KEEVES, PURVES und THORNDIKE) in Stockholm durchgeführte Pressekonferenz ausführlich über die IEA-Untersuchungen berichtet. Die Grundtendenz der Berichterstattung war von der jeweiligen bildungspolitischen Position abhängig. Während die sozialdemokratische „Aftonbladet“ die Ergebnisse im Sinne einer positiven Bilanz des schwedischen Schulwesens würdigte, wertete die konservative „Svenska Dagbladet“ den Leistungsabfall der 14jährigen Schweden gegenüber den 10jährigen als Anzeichen für eine durch permanente Reformen überbelastete Schule. Auch die liberale Göteborger „Handels-och Sjöfartstidning“ warnte unter Berufung auf die IEA-Ergebnisse vor einem Mißbrauch der Schule als Experimentierfeld.

Die Erkenntnisse der IEA zum Einfluß des familialen Hintergrundes auf die Schulleistung fanden in Schweden wenig Beachtung, weil zu diesem Themenbereich bereits eine langjährige Diskussion geführt worden war. Nur HANSSON greift in seiner Folgeuntersuchung „Lesen und Literatur“ den hohen Vorhersagewert familialer Variablen für den Schulerfolg auf. Er wertet ihn als Nachweis für das Versagen der Schule, die Entwicklung jedes Schülers gemäß seiner eigenen Voraussetzungen zu gewährleisten.

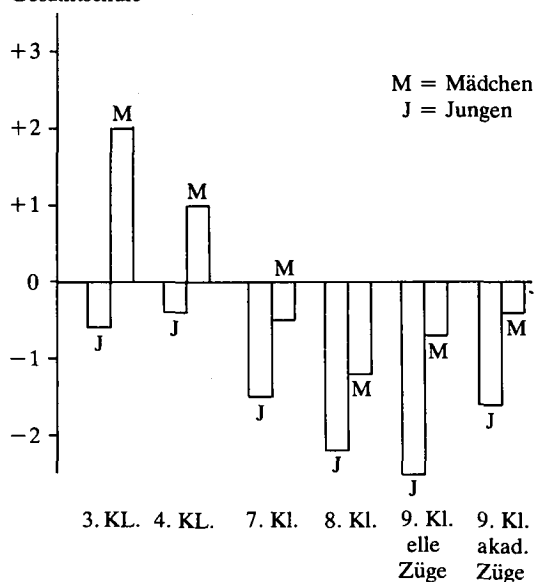
Unter Einbeziehung von IEA-Daten setzt sich „Lesen und Literatur“ (HANSSON 1975) mit den ungünstigen Ergebnissen der schwedischen Schüler in bezug auf das Interesse an Literatur und das Leseverständnis auseinander. Eine Begründung der Ergebnisse sieht die Studie in den folgenden vier Problemfeldern:

- zu wenig Unterricht in der Muttersprache (z. B. nur 3 Stunden pro Woche in der Grundschul-Oberstufe) bei einem gleichzeitig zu großen Stoffangebot,
- mangelhafte Ausbildung der Lehrer für den Unterricht in der neunjährigen Pflichtschule,
- zu starke Orientierung der Lehrer an der früheren Auswahlchule,
- mangelhafte Integration der verschiedenen Schulstufen, zu geringe Kontinuität des Schwedischunterrichts.

Entsprechend war das Gesamtbild der schwedischen IEA-Diskussion von der *Auseinandersetzung mit Ergebnissen* beherrscht, die *ungünstig für das schwedische Schulwesen* waren. Vorherrschende Themen waren die Einstellung der Schüler zur Schule, die Einstellung der Schüler zum Fach Schwedisch und der Vergleich der Schulleistungen der 10- und der 14jährigen im Fach Schwedisch und in den Naturwissenschaften.

Besonders heftig diskutiert wurde die durch die IEA-Ergebnisse belegte *geringe Beliebtheit der schwedischen Schule* bei ihren Schülern (HUSÉN/FÄGERLIND/LILJEFORS 1974, S. 300):

**Ergebnisse bezogen auf die Schul-Motivationsskala für verschiedene Klassenstufen der Schwedischen Gesamtschule**



HUSÉN erkannte die negative Einstellung der schwedischen Schüler zu ihrer Schule als Faktum an. Er vermutete die Begründung – gegenüber einem recht günstigen Ergebnis für die USA – in der starken Betonung des Nutzaspektes der schwedischen Schule. – Der damalige Ausbildungsminister I. CARLSSON äußerte dagegen in einem Interview mit der „Nya Wermlands-Tidningen“: „Diesem Teil der Untersuchungen messe ich nicht so viel Bedeutung bei. So etwas läßt sich nicht statistisch messen. Außerdem besagt unser Lehrplan, daß wir die Jugendlichen zu einer kritischen Einstellung erziehen sollen, während die Schüler in vielen anderen Ländern es praktisch überhaupt nicht wagen, ein kritisches Wort zu äußern.“

Über den Rahmen zum Teil recht kontroverser Diskussionen hinaus sind die IEA-Daten zudem bereits zur Grundlage von Reformen geworden. So haben die Ergebnisse zur geschlechtsspezifischen Leistungsdifferenzierung, nach denen das Leistungsbild der Mädchen in den Naturwissenschaften mit zunehmendem Alter ungünstiger wird, zur Einführung von „metall/träslöjd“ (Metall- und Holzwerken/Arbeitslehre) für beide Geschlechter auf der Grundschuloberstufe (7. bis 9. Klasse) geführt. Damit soll einer geschlechtsrollenspezifischen Interessenbindung entgegengewirkt werden. Interessant ist jedoch, daß hier auf ein durch die IEA-Ergebnisse belegtes Problem mit Einführung eines Faches aus dem vorberuflichen/beruflichen Bereich geantwortet wurde. Dieser Fächerbereich ist bislang nicht in den IEA-Studien vertreten.

**Zur Kritik von Anlage und Durchführung der IEA-Studien – Die bildungspolitische Dimension:**

Die Erfahrungen der IEA haben gelehrt, daß eine *Beteiligung von Bildungspolitikern an der Planung der Untersuchungen* – die in der Bundesrepublik nicht gegeben war – auch in sozialistischen Ländern eine weitgehende Garantie für die bildungspolitische Nutzung der Daten bietet. So wurden für Ungarn ungünstige Ergebnisse im Leseverständnis ermittelt. Es stellte sich heraus, daß die Grundtechniken des Leseverständnisses zwar

erlernt wurden, doch verblieb zum Einüben nicht genügend Zeit. Mit Hilfe einer Verfügung vergrößerten die Bildungspolitiker den Zeitanteil dieses Bereiches.

Die Anlage der IEA-Studien erlaubt jedoch nicht in allen Fällen die direkte Anwendung der Ergebnisse als bildungspolitische Entscheidungshilfe. Die *Studien beschränken sich auf die Messung „äußerer“ Variablen*, von denen aus eine Beschreibung der „black box“ (Schulleistung) abgegeben wird. Die „inneren“ Vorgänge in diesem Bereich werden nur bedingt erhellt. Die Ergebnisse sind deshalb häufig nur als Hinweis auf Faktoren zu werten, die Schulleistung (möglicherweise) beeinflussen und deshalb experimentell weiter erforscht werden sollten.

Außerdem sind inhaltliche Aspekte der Variablen z. B. im Hinblick auf Schulleistung zu beachten. Die Erkenntnisse der Gesamtschuldiskussion haben gezeigt, daß Deutsch und Sozialkunde entscheidend zur Anhebung der Schülerleistung in der Gesamtschule beigetragen haben. Die Leistungsanhebung könnte aber durchaus auch durch den Verzicht auf Lerninhalte erzielt worden sein, die für den Bildungsprozeß bedeutsam sind. Solange es keine Einigung auf Grundanforderungen gibt, gehen hier in eine Reihe von Variablen, mit denen Leistungsmessung beschrieben wird, Unsicherheiten ein.

Bei alledem bleibt die untergeordnete Stellung des Bereiches „Schulleistung“ im bildungspolitischen Entscheidungsfeld zu beachten. Es bedarf hier zuerst der Abstimmung von Maßnahmenbündeln mit weitgefaßten gesellschaftlichen und individuellen Zielkriterien. Ein derartiges Zuordnungsmuster veranschaulicht die nachfolgende ‚*Konsequenzanalyse*‘ (FEND 1975, S. 15).

Konsequenzanalyse

	Expan- sion	Inte- gration	Quoten- bildung nach Schicht	Quoten- bildung nach Bedarf	Ver- längerung der Schulzeit
Soziale					
Gerechtigkeit	+	+	+		
Bildungsniveau	+	+			+
Bedarfsdeckung	±	±		+	
Kosten	+				+
Planungssicherheit	—			+	
Freiheit			—	—	
Konkurrenz	—			+	
Individuelle					
Zufriedenheit	—			+	
Optimale Förderung	+	+			+

Es wird demnach meist von politischen Vorentscheidungen – z.B. zugunsten der Förderung von Hochbegabungen gegenüber der Förderung der Mehrheit der Schüler – abhängig sein, unter welchem Gesichtspunkt die IEA-Ergebnisse zur Schulleistung relevant werden (vgl. auch das Schaubild S. 334).

Methodologische Fragen:  
Die Entstehung der IEA wurde von Anbeginn durch eine Diskussion um die methodischen Grundzüge der Studien begleitet. Der Betonung einer *quantitativ-empirischen Ausrichtung* auf ‚hard facts‘ standen Vorstellungen einer *Einbeziehung qualitativer Analysen* gegenüber, wie sie u. a. von ROBINSOHN vertreten wurden.

Die Verständigung über die Relevanz quantitativer gegenüber qualitativen Erhebungen, sowie über Möglichkeiten ihrer Kombination und die Beschränkung ihrer Reichweite ist – wie H. THOMAS ausführte – nach wie vor schwierig. Eine sich abzeichnende theoretische Auflösung des Streites hat noch keine Rückwirkung auf die Praxis ergeben. Es liegt die Vermutung nahe, daß hier noch immer *Schulen* streiten und die eigentlich vergleichende Aufgabe dabei zurücktritt.

Einer detaillierten Kritik ist die von der IEA getroffene Auswahl der statistischen Verfahren unterzogen worden. So hat FREUDENTHAL u. a. bemängelt, daß Regressionskoeffizienten und Varianzanteil durch die *Reihenfolge* beeinflusst werden, mit der die Variablen in die Regressionsanalyse eingehen (FREUDENTHAL 1975, S. 900f.). SEIBEL und WOLF-SEIBEL sehen hier zwar nur eine Auswirkung auf die Prozentsätze der erklärten Varianz (SEIBEL 1976b, S. 105) und weisen die Kritik an der multiplen Regressionsanalyse als adäquatem statistischem Prüfverfahren zurück, eine Begründung der Reihenfolge von frühzeitig festliegenden Schülermerkmalen (wie soziokulturellem Status der Eltern) zu später auftretenden und noch beeinflussbaren Variablen (wie Interesse der Schüler) scheint jedoch über das kausale Modell von COMBER/KEEVES (vgl. FREUDENTHAL 1975, S. 900) hinaus notwendig zu sein.

Bei der Auseinandersetzung um die Wahl angemessener statistischer Prüfverfahren, mit deren Hilfe Varianzen und Beziehungen zwischen Variablen erklärt werden sollen, darf jedoch nicht die Frage ausgeklammert werden, *welche* Variablen *warum* ausgewählt wurden. Diese Frage stellt sich nachdrücklich bei der Verwendung gleicher Variablen im kulturell unterschiedlichen Kontext.

Sind die schulischen Bereiche in Westeuropa und z. B. Indien noch recht ähnlich, so trifft dies für den familialen Hintergrund nicht zu. Eine veränderte Bedeutung der Variablen des Elternhauses ist die Folge. Während für die Variable *„Familiengröße“* in westeuropäischen Ländern eine negative Korrelation zwischen Anzahl der Kinder und Schulleistung besteht, ändert diese Beziehung für einige Entwicklungsländer das Vorzeichen. Es ist anzunehmen, daß hier eine andere (positive) Bedeutung der Familiengröße vorliegt.

Außerdem muß bei Entwicklungsländern meist davon ausgegangen werden, daß nur ein Teil der Kinder die Schule besucht. Der Schulbesuch hat zudem nicht unbedingt die Funktion, eine generelle Norm an Leistung herzustellen, und Schule ist nicht in jedem Fall als Verteilerstelle für Sozialchancen anzusehen. Es ist also bei der Interpretation von Ergebnissen zu berücksichtigen, daß uns vertraute Erklärungsmuster eventuell global keine Gültigkeit besitzen. Im Hinblick auf die Ergebnisse selbst ist darüber hinaus zu bedenken, daß Tests für Schüler in Entwicklungsländern allgemein einen relativ höheren Schwierigkeitsgrad besitzen. Hier wäre ein veränderter Fragensatz erforderlich gewesen. Eine Möglichkeit, die zwar in den Studien vorgesehen war, aber nicht von den teilnehmenden Ländern genutzt wurde.

Der weit gespannte, Industrienationen wie auch Entwicklungsländer umfassende konzeptionelle Rahmen der IEA-Untersuchungen ist bei einer genaueren Analyse der Ergebnisse auch für das Fehlen konsistenter Merkmale zum Zusammenhang von familialem Hintergrund und Schulerfolg verantwortlich. Selbst eine zusammengesetzte Variable *„Familiärer Hintergrund“*, die den Zusammenhang zur Schulleistung noch am deutlichsten zeigt, erlaubt keine einheitliche Interpretation.

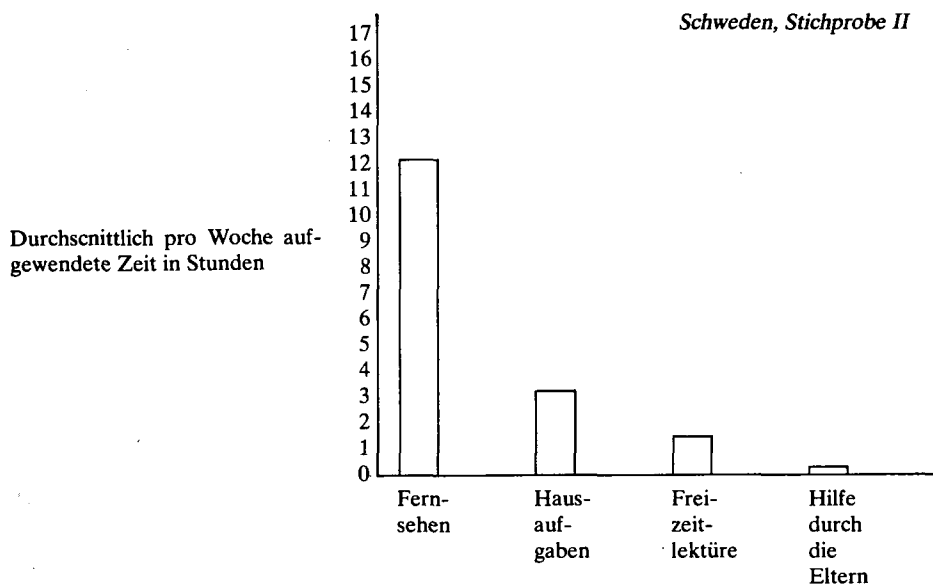
Insgesamt differiert der Zusammenhang der Variablen von Elternhaus und Schule stark und ist zum Teil sogar widersprüchlich. Diese Differenzen reduzieren die mögliche Gewinnung von Erkenntnissen, so daß teilweise nur noch das belegt werden kann, was



bereits in nationalen Erhebungen bestätigt wurde: der im Vergleich zu den schulischen Faktoren größere Einfluß des Elternhauses auf den Schulerfolg.

Es bleibt auch zu bedenken, ob „familiärer Hintergrund“ allein eine adäquate Beschreibung derart komplexer Einflußgrößen bietet. Schulisch relevante Vorkenntnisse als Hauptfaktor für die Erklärung schulischer Leistungsunterschiede werden nämlich dem familialen Hintergrund zugeschrieben. Eigentlich fehlt hier eine *dritte Variablengruppe* „Persönlichkeit“.

Da die Lebenssphäre des Schülers nicht auf Familie und Schule begrenzt ist, scheint die Aufnahme auch des „Umweltbereiches“ als *vierte Variablengruppe* notwendig zu sein. Das Ausmaß täglichen Fernsehkonsums verweist auf die Bedeutung dieser Variablen-  
gruppe (Abbildung: KIFER 1975, S. 10). Derartige Impulse sind bislang nicht ausreichend berücksichtigt worden.



Abschließend soll hier auf einen Forschungsansatz hingewiesen werden, der derzeit von der IEA unter Anlehnung an das CARROLLSche Modell (CARROLL 1973) in Indonesien verwendet wird. Bei der Anlage des Vorhabens ist von den Zielvorstellungen der gesellschaftlichen Rolle des Erwachsenen ausgegangen worden. Zur Identifizierung der für diese Rolle notwendigen Fähigkeiten werden Befragungen (z.B. von Handel und Industrie) durchgeführt, deren Ergebnisse wiederum als Grundlage für die Definition von Minimalanforderungen dienen.

In die nachprüfbaren Lernschritte des Modells können Fehlleistungen beim nächsten Schritt als korrektive Maßnahme eingebracht werden. In diesem Sinne hat eine Einteilung des Schuljahres in „Moduls“ stattgefunden, in denen jeweils 80% der Kinder 75% der Lernziele erfüllen müssen. Wird dieses Ergebnis nicht erreicht, folgen Wiederholungen, Überarbeitungen der Curricula und Korrekturen des methodischen Vorgehens. Für 1984 ist nach Abschluß der implementativen Phase eine Überprüfung des Langzeiterfolges dieser Maßnahmen vorgesehen.

Survey und Experiment werden hier prozeßbegleitend eingesetzt und verbinden sich zur durchgängigen Forschungstechnik. Damit weicht dieses Vorgehen erheblich vom bisherigen Ansatz der IEA-Studien ab.

### *Alternative und ergänzende Ansätze pädagogischer Forschungsvorhaben*

In bezug auf die hier angesprochenen pädagogischen Fragestellungen ergeben sich nach A. KRAPP drei Entscheidungsmöglichkeiten bei der Wahl des Forschungsansatzes.

1. Großstudien im Sinne qualitativer Intensivstudien (z. B. Schulleistungsstudie des Max-Planck-Instituts)  
Nachteil: Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung besitzen die Erkenntnisse eventuell nur noch historischen Wert.

Bildungspolitische Entscheidungsmöglichkeiten	Vorliegende Ergebnisse oder Daten der IEA				Nicht evaluiert
	Verall- gemeine- rung auf interna- tionaler Basis	Wider- sprüch- liche Ergeb- nisse	Notwen- digkeit weiterer For- schung	Keine aus- reichende Varia- tions- breite	
„Durchlässigkeit“ des Schulwesens	x		x		
Differenzierung nach Schultypen	x		x		
Innerschulische Differenzierung			x		
Räumliche Zuordnung von Hilfsmitteln					x
Trennung der Geschlechter gegen- über Koedukation		x	x		
Wiederholung von Klassen gegen- über automatischer Weiterverset- zung				x	
Vorhandensein von Klassenstufen					x
Verschiedene Möglichkeiten des Wiedereintritts in die Schule					x
Hausaufgaben		x			
Anzahl der Schüler pro Lehrer	x			x	
Anzahl der Schüler pro Schule	x				
Unterrichtszeit pro Schulfach	x		x		
Altersstufe für das Erlernen be- stimmter Fächer			x	x	
Betonung verhaltensbezogenen Lernens			x		
Ausbildung der Lehrer		x	x		
Bezahlung der Lehrer			x		x
Autoritärer gegenüber demokrati- schem Stil in Unterricht und Verwal- tung					x
Strategien des Lehrens und Lernens			x		x

## 2. Großforschung im Sinne von Surveys (z. B. IEA-Studien)

Nachteil: Man erhält Ergebnisse, die in ihrer qualitativen Aussage meist schon vorher bekannt waren; anstatt Realität aufzuklären, wird sie „verdoppelt“ (ADORNO).

## 3. Intensivstudien auf „Pilot-Study“-Basis (vor allem kleinere Untersuchungen in den USA)

Nachteil: Es können nur Detailprobleme in Angriff genommen werden.

Es sind also mit jedem Ansatz Nachteile verbunden, die sich in je spezifischer Form in der Validität der Aussagen niederschlagen. W. J. PLATT ist dabei der Frage nachgegangen, zu welchen bildungspolitischen Problemfeldern internationale Surveys wie die IEA-Studien Erkenntnisse bzw. Hinweise liefern können (PLATT 1973, S.26):

Survey-Forschung in der Art der IEA-Studien vermag mithin pädagogische Fragestellungen nur begrenzt zu erhellen und bedarf somit der Ergänzung durch andere Forschungsansätze. Zwar können internationale Querschnittsanalysen im kulturell verwandten Kontext die Konsequenzen divergenter bildungspolitischer Entscheidungen aufklären, die kulturhistorische Kontinuität in der Auswahl der von ihnen angebotenen Entscheidungsmöglichkeiten muß jedoch mit Hilfe historischer Längsschnittvergleiche sichergestellt werden (SCHLEICHER 1975, S. 25).

## Schlußthesen

Zu Inhalt und Methode der IEA-Studien:

In den Ansatz der Studien sollte die Reflexion der Dimensionen schulischer Endqualifikation in bezug auf deren Transferfähigkeit gegenüber der Lebensgestaltung nach dem Schulbesuch aufgenommen werden.

Zur Kontrolle von Randbedingungen sollten die Surveys der IEA durch kleinere experimentelle Einheiten ergänzt werden. Die Varianz der Leistungen müßte zur Analyse der dahinterstehenden Leistungsfaktoren herangezogen werden.

Untersuchungen zur Langzeitwirkung der IEA-Ergebnisse könnten ferner von Interesse sein. Zu fragen ist z.B., ob die 0,1% der Schüler mit sehr hoher Leistung bei den 10jährigen mit der entsprechenden Leistungsgruppe bei den 14jährigen identisch sind, oder ob es sich hier um andere Schüler handelt.

Die Messung fächerübergreifender Lernprozesse sollte in die Untersuchungen einbezogen werden.

Eine weiterführende Auseinandersetzung mit den IEA-Studien müßte außerdem drei Ebenen umfassen:

### – organisatorisch

Vorarbeit, Durchführung und Folgediskussion der nächsten IEA-Studie sollten für einen weiteren Kreis von Experten geöffnet werden, um einer einseitigen Auswertung vorzubeugen und auf eine breitere Ausstrahlung hinzuwirken. Die deutsche Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft sollte zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den IEA-Studien aufgefordert werden.

### – kommunikativ

Veröffentlichungen über komplexe Großuntersuchungen sollte eine Zusammenfassung der wichtigen Ergebnisse vorangestellt sein, um Allgemeinverständlichkeit und die

Ausstrahlung entscheidender Erkenntnisse zu sichern. Gegenseitige Information und Beratung müssen im Kreise der vergleichenden Erziehungswissenschaftler verbessert werden. Es fehlt an einem System zur Disseminierung wichtiger Ergebnisse – wie z. B. der Erkenntnisse aus den IEA-Studien.

#### *–bildungspolitisch*

Es sollten (eventuell von der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft) Überlegungen angestellt werden, inwieweit und auf welche Art Ergebnisse vergleichender Forschung in den bildungspolitischen Entscheidungsprozeß eingebracht werden können.

Machbarkeit und langfristiger Erfolg der Umsetzung vergleichender Forschung scheinen bei einer Einbeziehung von Bildungspolitikern in die Planung von Untersuchungen besser gewährleistet zu sein.

### *Literatur*

- CARROLL, J. B.: Ein Modell schulischen Lernens. In: EDELSTEIN, W./HOPF, D. (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart 1973, S. 234–250.
- COLEMAN, J. S.: *Effects of School on Learning: The IEA-Findings* (Paper presented at Conference on Educational Achievement, Harvard University) Boston 1973, mimeo.
- FEND, H.: Soziale Herkunft und Schulleistungen (Beitrag zum Symposium über die IEA-Untersuchungen, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) Berlin 1975, mimeo.
- FREUDENTHAL, H.: Schülerleistungen im internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 21 (1975) 6, S. 889–910.
- HANSSON, G.: Läsning och Litteratur. Stockholm 1975.
- HIRZEL, M.: Mathematikunterricht im internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 15 (1969), S. 329–346.
- HUSEN, T.: Introduction to the Reviews of Three Studies of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). In: American Educational Research Journal 11 (1974) 4, S. 407, 408.
- HUSEN, T./FÄGERLIND, I./LILJEFORS, R.: Sex Differences in Science Achievement and Attitudes: A Swedish Analysis by Grade Level. In: Comparative Education Review 18 (1974) 2, S. 292–304.
- KIFER, E.: Home Environment and the IEA-Surveys. University of Kentucky, Lexington 1975, mimeo.
- NOONAN, R./WOLD, H.: NIPALS Path Modelling with Latent Variables (Stockholms Universitet, Institute for the Study of International Problems in Education, Bd. 19) Stockholm 1976.
- PLATT, W. J.: Policy-Making and International Studies in Educational Evaluation (Paper presented at Conference on Educational Achievement, Harvard University) Boston 1973.
- POSTLETHWAITE, T. N.: Introduction. In: Comparative Education Review 18 (1974) 2, S. 157–163.
- POSTLETHWAITE, T. N.: The Surveys of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). In: PURVES, A. C./LEVINE, D. U.: Educational Policy and International Assessment. Berkeley (USA) 1975, S. 1–32.
- ROBINSOHN, S. B.: Diskussion des Arbeitspapiers von W. D. HALL (Expertentreffen Methodology of Comparative Education im UNESCO-Institute for Education, Hamburg, 30. August bis 3. Sept. 1971). In: Bildung und Erziehung 24 (1971) 6, S. 520–524.
- SCHLEICHER, K.: Wie aktuell ist die Bildungspolitik der BRD aus internationaler Perspektive? Die Bedeutung der IEA-Studien und der anthropoökologischen Dimension für die Erklärung nationaler Sozialisationsmechanismen. (MS) Hamburg 1975.
- SCHULTZE, W.: Die Leistungen im naturwissenschaftlichen Unterricht in der Bundesrepublik im internationalen Vergleich. In: Mitteilungen und Nachrichten des DIPF, Sonderheft, Frankfurt/M. 1974.
- SEIBEL, H. D./WOLF-SEIBEL, H. R.: Bildungsforschung. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung in 21 Ländern. In: Päd. Rundschau 30 (1976) 4, S. 252–267.

SEIBEL, H. D./WOLF-SEIBEL, H. R.: Vergleichende Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976) 1, S. 103–107.

THORNDIKE, R. L.: The Relation of School Achievements to Differences in the Backgrounds of Children (Paper presented at Conference on Educational Achievement, Harvard University) Boston 1973, mimeo.